

Gruschka, Andreas

Was soll man mit der Geschichte anfangen? Über die Instrumentalisierung der unvergleichlichen Barbarei

Pädagogische Korrespondenz (1989) 6, S. 43-61



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Was soll man mit der Geschichte anfangen? Über die Instrumentalisierung der unvergleichlichen Barbarei - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1989) 6, S. 43-61 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-54068 - DOI: 10.25656/01:5406

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-54068>

<https://doi.org/10.25656/01:5406>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Essay

5 Michael Tischer

Veraltet die Halbbildung?

Überlegungen beim Versuch, die *Theorie der Halbbildung* zu aktualisieren

Dokumentation

22 Zur Re-Produktion von Halbbildung: Aus einer Seminar-Arbeit

Kältestudie I

24 Günter Rüdell

Aus dem Tagebuch eines kommunalen Bildungsplaners

Kältestudie II

33 Andreas Gruschka

Wie an schwache und mittelmäßige Schüler bei Klausuren gedacht wird

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

41 schwänzen (ugs. für [die Schule u. a.] absichtlich versäumen) oder: Schulversäumnisse im Hinblick auf Arrestvermeidung

Das aktuelle Thema

43 Andreas Gruschka

Was soll man mit der Geschichte anfangen?

Über die Instrumentalisierung der unvergleichlichen Barbarei

Der Reformvorschlag

62 Rüpel

Mützen ab zum Gebet

Aus den Medien

70 Michael Parmentier

Der Rückstoß der Kamera

oder: Hat die fotografische Tätigkeit eine bildende Wirkung?

Über exemplarische Neuerscheinungen

83 Michael Meisel

Ist autonome pädagogische Wissensproduktion möglich?

Zu Tenorths Angriff auf die Dogmatik der westeuropäischen
Erziehungswissenschaften

Notiz aus der Fremde

90 *Rainer Kühn*

Mein Recht, Dein Recht

Marginalie zur versicherten Nachbarschaft

94 **Vermischtes**

95 **Mitteilung der Redaktion**

Andreas Gruschka

Was soll man mit der Geschichte anfangen?

ÜBER DIE INSTRUMENTALISIERUNG DER UNVERGLEICHlichen BARBAREI

Trotz allem Geschätz vom Gegenteil hat in der Grundschrift der bürgerlichen Gesellschaft nichts sich geändert.

Theodor W. Adorno

I

Der jüngste untaugliche Versuch der historisch vergleichenden Einordnung des letzten deutschen Beispiels für die Barbarei hat einen Teil der Linken hierzulande nachhaltig ängstlich aufgeschreckt: Wenn sich Ernst Nolte und die anderen durchgesetzt hätten, wäre die moralische Lektion, die der Faschismus für die Republik sein sollte, beendet. Der Antifaschismus hätte darüber die *moralische* Meinungsführerschaft eingebüßt, das Rest- und Kernstück der streitgewohnten Bindung an diesen Staat wäre verloren, nachdem Antifaschismus nie die *politische* Grundlage dieses Staates gewesen ist. Der Linken drohte moralische wie politische Wirkungslosigkeit: Ende der Nachkriegszeit. Im guten wie im hier zu thematisierenden problematischen Sinn hätte damit Auschwitz seinen Wert als moralischen Imperativ und politischen Kampfbegriff eingebüßt. Das Diktum, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, wäre reduziert zu einer unverbindlichen Moral des Sollens und Dürfens. Um das zu verhindern, haben Habermas und seine Mitstreiter nochmals herausgearbeitet, was jedem Menschen, der an dem Schicksal anderer Menschen interessiert ist und nicht bloß an deren Rolle in einem System historischer Formveränderungen, als unverrückbares Fixum erscheint, nämlich die *Einmaligkeit* des Mordes an den europäischen Juden. Aber auch die Einmaligkeit will begriffen werden und sucht ihr Maß am anderen (vgl. Türcke 1987).

Simon Wiesenthal teilt außerhalb der Debatte mit, Auschwitz sei anders als der Archipel Gulag intentional Stätte schierer Vernichtung gewesen. Andere weisen etwa darauf hin, daß die Vernichtung dieser Menschen einmalig werde mit der zusätzlichen Zerstörung ihrer sterblichen Überreste; kein Gedenken, nicht einmal eines vor der bewahrten Asche einer Person sollte zugelassen werden. Wer Hanna Kralls Bericht über das Warschauer Ghetto (1980) oder Szczypiorskis Roman über die Frau Seidenmann (1987) liest, wird mit einer Fülle weiterer Ungeheuerlichkeiten konfrontiert. Sie stehen für sich und kennzeichnen die Barbarei so, daß sie nur vom regressiven Charakter zum Zwecke der Aufklärung auf abwegigem Vergleichs-terrain behandelt werden können, sei es um zu beweisen, hier handele es sich um den größten Völkermord in der Geschichte (der die anderen »kleiner« mache?), oder um zu beweisen, auch der habe seinen historischen Vorläufer (alles sei also »schon einmal« dagewesen?). Simon Wiesenthal erinnert sich am 100. Geburtstag

des Adolf Hitler mit dem Bericht einer seiner Rettungen (Spiegel Spezial »100 Jahre Hitler«, 1989): Er stand bereits in der Reihe der zu Erschießenden vor der Grube. Eines der Opfer fiel nicht sogleich über den Rand. Diese Verzögerung führte dazu, daß Wiesenthals Retter, sein Vorgesetzter in der Werkstatt, »gerade noch rechtzeitig« eingreifen konnte. Sein bester Mitarbeiter war abgeholt worden. Er verlangte seine Zurückstellung, denn ohne Wiesenthal sei das bestellte Quantum von Spruchbändern zur Feier des 50. Geburtstag des »Führers« nicht herzustellen. Wiesenthal mußte sich wieder anziehen und Transparente malend durfte er weiterleben.

Was soll mit einer solchen Geschichte geschehen? Wie könnte man sie historisch einordnen? Was könnte zugleich aus ihr gelernt werden? Ist sie nur eine der unzähligen schwarzen Anekdoten, mit denen wir die Einmaligkeit biographisch-historischer Konstellationen überliefert bekommen? Sicherlich enthält sie beispielhaft die ganze Barbarei bis in ihre rationale Irrationalität. Die Szene ist wie all die anderen trotz ihrer banalen Elemente monströs. Der Werkstattmeister denkt an die bestellte Stückzahl, halt so, wie jeder leitende Angestellte in einem Betrieb denken muß. Auf die Spitze getriebene Willkür und berechnende Vernunft passen beängstigend grotesk zusammen, als der die Erschießung Kommandierende Wiesenthal unmittelbar vor dessen Tötung auffordert, sich wieder anzuziehen und in die Werkstatt zurückzukehren: Das *schön gemalte* Jubeltransparent als letzte Hemmung vor der Vernichtung! – Wiesenthal schreibt, daß er sich nach dem Kriege bei seinem Retter bedanken wollte. Der aber hatte das KZ nicht mehr ausgehalten, sich zur Front gemeldet und war umgekommen. Wiesenthals Maxime, immer den einzelnen Menschen zu beurteilen, veranlaßt ihn, dem Mann aus dem KZ zu danken, dabei resultierte sein Glück gar nicht aus einer persönlichen Beziehung, aus Mitleid oder Solidarität des Vorgesetzten, sondern schlicht aus seiner Funktionalität, daraus, daß er durch sein Architekturstudium gut zeichnen gelernt hatte.

Noch einmal: Wie könnte man so etwas historisch vergleichend einordnen, wenn nicht in der Haltung, so seien eben die Menschen und das Potential der staatlich verfügbaren Gewalt? Und was könnte aus einer solchen Geschichte anderes und mehr gelernt werden, als immer wieder den Aufschrei zu wiederholen, so etwas dürfe nie wieder geschehen?

Wiesenthals Geschichte steht für sich, obwohl es unzählige gibt, die ihr gleichen. Denn sie ist nicht bloß anschauliches Beispiel für die Barbarei, sondern Ausdruck einer unglaublichen Einmaligkeit der Konstellation des omnipräsenten Grauens, gleichsam eine Thesengeschichte; als hätte ein vorbehaltlos das Schwarze visierenden Gehirn eine Parabel über den Nazismus schreiben wollen. Sie erinnert mich deshalb mehr an Filme von Lina Wertmüller, in denen diese den Nazismus als blutige Groteske verfremdet, als an Geschehen, das wirklich statthaben konnte. Das »so etwas darf nie wieder vorkommen« erträgt schon nicht, *daß es geschehen ist* und bedeutet angesichts solcher Realitätsverschiebungen weniger als den machtlosen Einspruch gegen das fortbestehende Grauen. In anderer Konstellation, an anderem Ort geschieht es täglich, als Gewalt, die einem einzelnen angetan wird wie einer ganzen Volksgruppe oder Rasse. Wer sich damit nicht abfinden will, muß zunächst radikal die Frage stellen, welches die Strukturen in Gesellschaft und

Individuum sind, die das Grauen produzieren bzw. der Barbarei fortdauernd ihre Chance bereiten.

Während angesichts der Überwältigung durch das Grauen und der Tabuisierung der mittelbaren Voraussetzungen für die Barbarei die von beidem Verstörten schweigen und sie allein darin der Opfer zu gedenken vermögen, sucht das damit nicht in Praxis entäußerte Entsetzen nach Ersatzthemen und Schauplätzen der Artikulation. Schon einige Jahre bietet sich der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit eine nicht abreißen wollende Kette von Bewältigungskatastrophen und darauf folgenden Reaktionsdesastern. Ob Kohl in Bitburg oder Israel, Jenninger im Bundestag, Graf Spee am Niederrhein, Geißlers Rede vom Pazifismus als Wegbereiter der Nazis, die Höfer-Affäre nach der Loch-Affäre, immer wieder scheiterten Versuche der Bewältigung oder der Rückkehr zur Normalität und scheiterten auch politische Antworten darauf. Beipielhaft sei an zwei dieser politischen Fälle erinnert – mit dem Ziel der *Selbstbesinnung*, nicht dem der Fortsetzung der Entrüstung –, bevor das Thema an Auseinandersetzungen in der Pädagogik konkretisiert wird.

II

Harald Wieser, aufgestiegen in die meinungsmachenden Etagen des *Spiegel*, kramte eine Sache hervor, die, wenn auch nicht allgemein bekannt, so doch vielen bekannt war: daß nämlich der international anerkannte »Frühschoppner« Werner Höfer vordem schlimme Dinge geschrieben hatte, nämlich als er sich bei der Nazipresse verdingte.

Ob einer in seinem tiefsten Herzen nach 1945 ein Demokrat geworden ist oder einer der Opportunist geblieben ist, der jeweils wird, was geboten ist, läßt sich selten mit Sicherheit entscheiden. Daß Höfer sich zu seiner Vergangenheit bekannt hatte und er als Fernsehmann mutig auch so manches Kritisches und Nonkonformistisches zuließ, konnte immer wieder beobachtet werden (Ich erinnere nur daran, daß Jean Améry an einem Sonntag morgen die Gefangenen der Baader-Meinhof-Gruppe zum Weitermachen ihres Hungerstreiks ermutigen konnte, ohne daß »Köpfe rollten«). Die Kreiten-Attacke Höfers zählt Wieser zu den exemplarischen Geschichten seines Dienstes für das Regime. Was immer man damit anfangen mag: Höfer hat sie nicht nur zu erklären versucht und sich dabei entlasten wollen mit jenen schrecklichen Umständen (die ihm in die Texte hineinredigierten), er hat sie letztlich auch als unentschuldigbar öffentlich herausgestellt. Eine Debatte über Höfers Text hätte ein gelingendes Stück Erinnerungsarbeit werden können, incl. der Diskussion über die Frage, was unter Bedingungen der Diktatur und der Demokratie einen Autor zum Schreibtischtäter macht. *Hätte* – wenn nicht diejenigen, die die Aufarbeitung der Vergangenheit so vehement forderten, in die Vergangenheit zurückgefallen wären. Wiesers Text, der Höfer »zum Abschluß freigab«, war die beklemmende Spiegelung seines negativen Vorbildes. Bis in die Diktion hinein bediente sich Wieser bei jenem »Hinrichtungsjournalismus«, gegen den er anschreiben wollte. Der Aufbau seiner »Höferaffäre« scheint kompositorisch genau dem Höferschen Text abgeschaut zu sein, allein das Personal ist ausgetauscht: Höfer beginnt mit den Menschen, die ohne Zaudern und Defätismus die Heimatfront aufrecht-

halten, Wieser mit einem idyllischen Portrait des jungen Pianisten. Nachdem jeweils für das Gute und das Opfer eingenommen wurde, führt Höfer den skrupellosen Wehrkraftzersetzer Kreiten und Wieser den skrupellosen Opportunisten Höfer ein. Aus dem Opfer Heimat und der Verurteilung des Pianisten wird das Opfer Kreiten und der Fall Höfer. Alles ist so aufgebaut, daß der Leser ausrufen muß: »Recht geschieht dem Kreiten, verurteilt gehört nun Höfer!«

Zufall oder Absicht? Beides wäre gleich fatal. Wäre es Zufall, bedeutete dies: Das berufsspezifische Strukturmerkmal der Bereitschaft zur Barbarei (»Hinrichtungsjournalismus«) lebt heftig und ungebrochen fort, auch in den Redaktionsstuben der links-liberalen Presse. Wiesers Versuch einer Aufarbeitung der Vergangenheit, zur Kenntlichkeit mißraten, wäre zum Beweis geworden, daß der Schoß allemal noch fruchtbar ist. Entstammte Wiesers Nutzung der Textdramaturgie Höfers einem Kalkül, so ließe sich darin nicht bloß eine stilistische Retourkutsche entdecken: Der Gegner würde am eigenen Leibe verspüren, was er einem anderen angetan habe; er würde mit den eigenen Waffen geschlagen. Das wäre dann die Moral des Auge um Auge, Zahn um Zahn. Das nachgeborene linke Opfer wehrt sich gegen den vorgeschobenen Ersatztäter. –

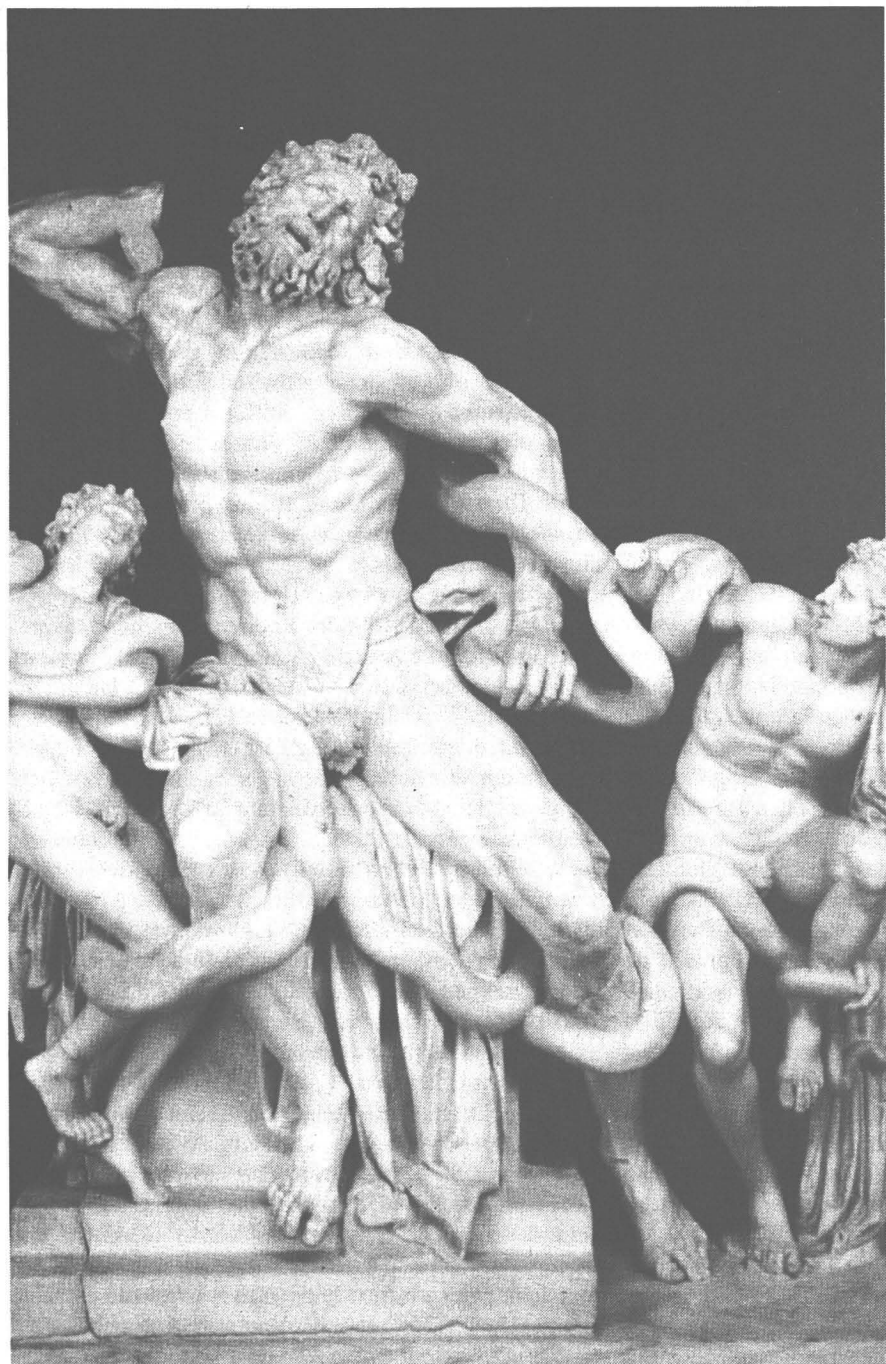
Um solche Vorgänge in ihrem in der Fernsehdiskussion dann mit Karasek fortgesetzten *Automatismus* aufzuklären, wäre viel analytische Psychologie erforderlich. – Warum wird man so leicht das, was man gerade nicht sein will? Wieser wollte Höfer wohl eine Lektion zur Frage des politisch-moralisch verantwortlichen Journalismus' erteilen, er schrieb sich dabei aber um den moralischen Kopf, der aus dem politischen Kragen schauen sollte. Die Selbstgerechtigkeit siegte über das moralische Empfinden. Eine Affaire wurde aufgedeckt, als hätte das nur mit unparteiischer Aufklärung und nichts mit einem Journalismus zu tun, der Differenzierung des Urteils scheuen muß, weil das der Verkaufbarkeit der Nachricht, dem politischen Markt- und dem Unterhaltungswert widerspricht. Betriebsblindheit und moralischer Opportunismus versperren die Einsicht darin, daß wir auch gegen uns kämpfen müssen, wenn wir das Böse angreifen? André Glucksmann hat als einziger den vom *Spiegel* veranstalteten 100. Geburtstag Hitlers zu einer solchen Reflexion über Geschichte genutzt (»Hitler bin ich«). Im beschriebenen Fall aber blieb mindestens der schale Geschmack zurück, hier habe einer Fäden gezogen, es sei um die Begleichung alter Rechnungen für neue Machtfragen gegangen, also gar nicht um die Aufarbeitung der Vergangenheit, sondern um die Instrumentalisierung der Geschichte für politische Ziele, die mit historischem Gedächtnis nur am Rande etwas zu tun haben.

Der »Fall Jenninger(s)« zeugt von einer anderen Unfähigkeit des Aufarbeitens von Geschichte und des Reagierens darauf. Für die Linke, die ihren Moraldiskurs gefährdet sah, hat Jenninger *zur rechten Zeit ungelenk* geredet. Jenninger gab ihr den Anlaß, sich wieder energisch zu Wort zu melden. Die den Staat repräsentierenden politischen Führer waren nach dem Bitburgdesaster darum bemüht, eine gültige Form staatsoffiziellen Gedenkens zu entwickeln. Bitburg hatte »die Leichen aus dem Keller geholt«, wo doch eigentlich beabsichtigt war, sie endgültig mit einer großen Geste zu beerdigen. Um die Empörung darüber zu neutralisieren, mußte

eine Rede her, die die Nation einigte, und zwar in dem Sinne, daß ein konservativer Mann so zu dem Thema der Linken und Liberalen spricht, daß es diese hinnehmen können bzw. müssen. Das verlangte das Eingeständnis von Schuld und Verantwortung und das Bekenntnis dazu, daß die Vergangenheit nicht bewältigt sei. Der Bundespräsident hat am 8. Mai 1985, 50 Jahre nach Kriegsende, diese Aufgabe beispielhaft gelöst und damit einen Maßstab gesetzt, der den Stil des Bekenntnisses zur deutschen Vergangenheit für jedes kommende Erinnerungsdatum hätte prägen können. Mit der Rede zum 8. Mai war der Ritus gefunden, mit dem Trauerarbeit schmerzlos wird, zum Staatsakt umgedeutet werden kann. Entweder hatte Jenninger davon etwas gespürt, als er glaubte, Ehrlichkeit durch das Zitat des Grauens in die Rede als Stilmittel einfügen zu sollen, um etwas Neues zu sagen, Weizsäcker zu übertreffen und zusätzlich wieder eine unmittelbare Beziehung zur Ideologie der erinnerten Zeit herzustellen, oder aber er hatte den politischen Sinn der Rede zum 8. Mai nicht verstanden. Das jedenfalls machte die inkriminierten Zitate der Barbarei und die Sätze über die deutsche Faszination für Führer und Naziideologie verständlich. *Weizsäckers Rede tat nicht weh, sondern gut, Jenningers Rede irritierte und empörte durch seine stillose Direktheit.* Hatte der Bundespräsident ein »Wir Deutsche« bemüht, mit dem sich alle außer den ewig Gestrigen identifizieren können sollten, sprach Jenninger so von den Mitschuldigen, daß sich die Opfer als Nicht-Deutsche ausgegrenzt oder schlimmer noch: gar einbezogen fühlten.

Hier soll nicht weiter interessieren, was im Kopf des Redners vorgehen mochte, als er sich den Wirkungen gegenüber sah, die er nicht geahnt hat (»Nicht alles darf man beim Namen nennen in Deutschland«), aufschlußreicher für unser Thema ist, wie andere auf diese Rede reagiert haben, nämlich typisch für Fälle wie diesen: scheinbar spontan, unmittelbar, mit dem allereindringlichsten Anspruch auf die Wahrheit der eigenen Moral. Die Rede war noch gar nicht ganz gehalten, da wurde sie schon im Rundfunk durch protestierende Abgeordnete und Journalisten politisch bewertet, wurden Konsequenzen gefordert. Nicht lange ließ Walter Jens mit dem abschließenden Urteil – »Wie Philipp Jenninger hätte reden müssen«! – in der Zeit vom 18.11.1988 auf sich warten. Unter den fortschrittlichen Menschen kam es ebenso spontan zur Identifikation mit der Empörung, sie erlaubte wieder, richtige von falschen Formen der Vergangenheitsthematisierung zu unterscheiden. Auch um diese Diskussion nicht wieder zu erneuern, wurde Jenninger schnell fallengelassen. Sein oberster Parteimann tat gerade alles, um seinen Kritikern gegenüber seine, nach dem Weizsäckerschen Modell geläuterte Gesinnung plausibel zu machen. Wenig wahrscheinlich, aber nicht auszuschließen ist, daß die Empörung im Bundestag nicht ganz so spontan, sondern politisch strategisch erfolgte. Sicher will mir auf jeden Fall scheinen, daß die Abwehr gegen Jenninger auch eine Abwehr gegen die Vergangenheit als Vergangenheit darstellt. Und sie muß als gleichsam instinktiver Versuch gewertet werden, das Thema wieder für den aktuellen politischen Kampf nutzbar zu machen, nachdem es durch des Bundespräsidenten Rede drohte, endgültig neutralisiert zu sein.

Die Auseinandersetzung um Jenningers Auftritt hat vollends deutlich gemacht, wie stark instrumentell besetzt das Thema überhaupt ist. Vordergründig geht es um die Frage, was wie gesagt werden muß, damit es die richtige Haltung zum Unsäg-



lichen auszudrücken vermag. Mit der Umwendung der inhaltlichen Fragen zu solchen des Stils (Die Kritiker: So durfte man eben nicht reden! Jennings: Nicht alles darf hier gesagt werden!) wird suggeriert, die Sache sei klar, gesucht werde nur noch nach der richtigen Form. Wäre dem so, wäre Vergangenheit in ihrem Wesen bewältigt. Die Instrumentalisierung der Vergangenheit zur Gewinnung eigener Legitimation, die Gegenwart normativ zu besetzen, ist immer mit Stilfragen verknüpft. Was vordem *mit Gesten* in Reims (ohne Dissens) oder in Warschau (mit unterdrücktem Dissens) für die Westpolitik und die Ostpolitik geglückt war, schaffte nun der Bundespräsident *mit einer Rede*: den Prototyp einer deutsche Vergangenheit thematisierenden Rede für jeden zukünftigen Staatsakt. Sollte dagegen das Thema moralisch brisant bleiben, eben in seiner politischen Besetzungsfähigkeit, durfte nicht unaufhörlich dieser 8. Mai wiederholt werden; *in diesem Sinne* kam Jennings Rede gerade zur rechten Zeit am rechten Ort.

Mit der zwischenzeitlich gewonnenen Distanz zu den Tätern, die früher die Szene noch als Globkes oder Filbingers bevölkerten, kann es freier, »direkter« um den Nutzen der Geschichte gehen. Das frühere Schweigen *als Ignorieren* hat die Opfer noch einmal gemordet, das heutige unaufhörliche Reden vom gezeichneten Typus hat mit den Opfern nicht mehr viel zu tun, sondern mit Innenpolitik und Haupt- und Staatsaktionen. Indem Kritiker vor allem immanente Inszenierungskritik betreiben, zeigen sie, daß für sie selbst Vergangenheit nicht mehr aufgearbeitet werden muß. Sie wollen sich statt dessen nun in die Wächterrolle schicken, d.h. die Versuche, rituelle Bußgänge öffentlich zu tun, auf moralische Etikette hin beäugen. Das eben in der Haltung dessen, der weiß, wie über den Judenmord geredet werden muß. Wo aber die Rede vorab stilistisch geregelt ist, gilt es, die für den verstehenden Zugang zur Geschichte überhaupt, insbesondere jedoch für den historisch-humanen Zugang zum Judenmord im »Dritten Reich« symptomatische Unsicherheit, Fragmentiertheit, ja das immer mögliche Scheitern eines rednerischen Bewältigens auszuklammern. Eine solche Zuwendung zur Sache ist für den Redner zu risikoreich. Man spricht, wenn überhaupt noch, nur noch strategisch, mit Blick nicht auf die Opfer und das Eingedenken ihrer Bedeutung für den Redner, sondern auf das politische Kräftefeld, in dem man steht.

III

Von bedrückend ähnlicher Art ist der von diesen Debatten abgeleitete Faschismus- und Auschwitz-Diskurs in der Pädagogik. Werner Höfer heißt etwa hier Theodor Wilhelm und der Streit über die Rede des Bundestagspräsidenten taucht in funktional-äquivalenter Form in der Auseinandersetzung um die Arbeiten von Heinz-Elmar Tenorth oder Ulrich Herrmann über die Pädagogik im Nationalsozialismus auf.

In der »Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft« gilt die Regel, daß ihre Mitglieder in vorgerücktem Alter vom Status des normalen Mitglieds in den der Ehrenmitgliedschaft überwechseln. Das weiß jeder, der sich mit der Gesellschaft beschäftigt. Ehre ist hier einzig eine Frage des Alters. Als Theodor Wilhelm die entsprechende Altersgrenze erreicht hatte, sollte auch er Ehrenmitglied werden.

Statt aber nun die Liste der Ehrenmitglieder abzuschließen, hat er der Gesellschaft den Rücken gekehrt. Jeder, der sich mit der Pädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus beschäftigt hat, konnte auch ohne Gang in die Archive feststellen, daß Wilhelm eine peinliche Rolle in dieser Zeit gespielt hat; wir wissen, nicht nur er. Das hängt mit Karrieremöglichkeiten, Integrationszwängen und Integrationsbereitschaft zusammen, mit dem »Rausschmiß« etablierter Lehrerkollegen, mit dem »Überleben« der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, mit dem Aufstieg in die Schriftleitung einer umbenannten Zeitschrift usf. Bei Wilhelm lesen wir in jenen Jahren mehr als nur strategische Beweise der Anpassung. In seinen Texten geht er mit rassistischen Aussagen in die vollen.

Wer das nicht direkt zur Kenntnis genommen hatte, der konnte es über einen Umweg, anlässlich der Reaktion auf eine unter dem Pseudonym Oetinger erschienene Schrift, mit der sich Wilhelm als politischer Bildner der Post-Reeducationszeit empfahl. Das war so manchem angesichts der Vergangenheit des Autors als erneuter Ausdruck des Opportunismus verdächtig, führte aber zu keiner Nachkriegszeit zu einer öffentlichen, ruf- oder karriereschädigenden Debatte. Wie überhaupt bis vor kurzem wenig zu interessieren schien, was denn die Pädagogik als wissenschaftliche Zunft zwischen 1933 und 1945 getan hat, was sie vorher unternommen hat, um »'33« nicht geschehen zu lassen, schließlich, welche Lehren sie aus »den zwölf Jahren« gezogen hat. Hin und wieder erschienen Monographien, ohne daß diese eine Debatte auslösten. Lingelbachs Arbeit von 1970 etwa fällt in eine Zeit, in der die Pädagogik wie nie zuvor »im Geschäft« war; man stritt über die Gesamtschule und Curriculumforschung, da »paßte« ein solches Thema »nicht in die Landschaft«. Jenseits dieser Texte fand Aufklärung des Nachwuchses über die Frage »Was war eigentlich mit x in dieser Zeit?« teils nur auf Anfrage, teils ohne sie in der Form der mündlichen Reportage statt. Wem das Thema jedoch wichtig war, der konnte sich sach- und urteilkundig machen.

In der Zunft aber mußte es mit der Unausgetragtheit des Wißbaren zu einer angetragenen Ehrenmitgliedschaft kommen, bis das Versagen eines der »älteren Herren« zum intern diskutierten Skandal wurde. Groß war die Aufregung, heftig waren die Drohungen für den Fall der Verleihung der Würde, erschrocken die Entschuldigungen mit dem Tenor: Das habe man ja gar nicht gewußt. Was aber sagt es über das Geschichtsbewußtsein der Pädagogen aus, wenn so viele Jahre vergehen mußten, bis Widerstand laut wurde? Wenn etwas als öffentlich gewordene Entdeckung gehandelt wurde, was jeder wissen konnte, falls ihm nur an dieser Frage schon vorher etwas gelegen hätte? Es mußte zu einem Windschattendiskurs der Pädagogen kommen, der Nazismus mußte im Fahrtwind des Historikerstreits wenn nicht intentional, so doch faktisch zum Modethema werden und ein wenig »Pfeffer« in die Debatte »kommen«, damit das Bekannte skandalisiert werden konnte.

Die Frage nach Mitschuld und Verstrickung ließe sich am Beispiel Wilhelms diskutieren, wenn da nicht unmittelbar jene fatale Form der Personalisierung Platz greifen würde, die das Böse auf die historisch gewordenen Personen schiebt und ihnen ein Maß an Verantwortung für den geschichtlichen Prozeß zuschreibt, das in den heute wahrlich vergleichsweise gesicherten Verhältnissen keiner mehr würde übernehmen wollen, mit der Begründung, daß er sich von der Gesellschaft und

ihren Apparaten umstellt weiß, ohne das freilich zum Gegenstand seiner mutigen Gesellschaftsanalyse machen zu müssen. Wie schon bei Höfer drängt sich der Eindruck auf, hier stünde die moralische Empörung für anderes. Eine Flut von Publikationen zu dem übergreifenden Thema ist zwar ausgelöst worden, aber zu vermissen ist das ins Zeitgenössische verweisende Interesse an der Pädagogik des Nationalsozialismus in dem Sinne, daß gefragt würde, warum uns erst heute und gerade jetzt das Thema interessiert. Wäre unser Interesse an einer Sache nicht immer bewußt darüber zu vermitteln, was es uns über den gegenwärtigen Stand von Pädagogik und Gesellschaft mitzuteilen vermag?

Das wiederum wird bedrückend zum Problem, wenn man sich die gegenwärtige »Entsorgungsdebatte« und den von Wolfgang Keim propagierten Historikerstreit innerhalb der Pädagogik anschaut. Auf der einen Seite stehen Herausgeber von Sammelbänden über Detailfragen der Zeit, wie Tenorth und Herrmann, die leidenschaftslos den Fragen nachgehen wollen, die eine wissenschaftlich objektivierende Erforschung der Pädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus aufwirft. Ohne Vorverurteilung und Vorfreispruch, ohne die schiere Verifikation, besser Illustration der geschichtsgenetischen Erklärungsmuster, die entweder der Pädagogik 1933 und 1945 Zäsuren attestieren oder eine Kontinuität, soll es zugehen. Nachdem insbesondere im sich publizistisch ohnmächtig wahnenden linken Lager der Argwohn keimte, hier würde die Identität der Pädagogik, die ihr moralisches Motiv dem Bann der Barbarei verdankt, durch die Neutralisierung der Geschichte bedroht (dadurch, daß über den deutschen Faschismus geurteilt werden könnte, wie über jede andere Phase deutscher Geschichte), regte sich massiver Widerstand und entstand das Klima für Polemik. Es lohnt sich, an einem Detail das Dilemma dieser Debatte etwas näher zu beleuchten.

Da ging es zum Beispiel um die Frage, wie man denn die Pädagogik des Nationalsozialismus kennzeichnen könne. Von Herwig Blankertz stammt die Etikettierung dieser Pädagogik als »Unpädagogik«. Dagegen hat Tenorth zu Recht eingewandt, daß dies eine Art idealisierender Moralisierung wäre und zugleich die objektivierende Untersuchung dieser Pädagogik begrifflich erschwert werde, wenn man ihre Überlegungen als Unpädagogik exkommuniziere. Andererseits wird mit gleichem Recht in einer normativen Entlastung des Begriffs der Erziehung, der nun auch die barbarischen Praktiken der »Umerziehungslager« unter Pädagogik subsumiert, die Gefahr gesehen, die Wissenschaft entledge sich auf diese Weise ihrer eigenen begrifflichen Maßstäbe, ohne die weder Wissenschaft noch Praxis qualifizierbar sei. Damit sei der Damm gebrochen. Möglich bliebe nur noch eine funktionalistische Betrachtung der Geschichte. Die Einheit des praktischen und des theoretischen Motivs, die allein für Kritik sorgen könne und zugleich erlaube, an der Erfüllung der Idee der Pädagogik festzuhalten, werde auf diese Weise aufgekündigt.

Die Ideologie und die Praktiken der Nazis sind nicht einfach wie ein Gewitter aus heiterem Himmel über uns gekommen, sondern haben ihre Wurzeln in der vorhergehenden Gesellschaft: in der Formung des autoritären Charakters, im Antiintellektualismus, gepaart mit den obskuren Lehren von Volk und Rasse, in den Bewegungen gegen die Stadt und in der schroffen Ausgrenzung von Menschen, *Wurzeln, die in Deutschland nicht erst und allein als Antisemitismus eine lange*

schlimme *Tradition geschlagen haben*. Vor diesem Hintergrund stellt sich nicht bloß die politische Frage nach Kontinuität oder Diskontinuität, die klassifikatorische nach der Pädagogik oder der Unpädagogik, sondern die nach den Strukturmomenten in der Gesellschaft und der Pädagogik, die vor dem Faschismus *den Boden* für das Konzept des Herrn Bäumler oder für die HJ oder auch das »Umerziehungslager«, das noch nicht das spätere Vernichtungslager geworden ist, *bereitet haben*; und die als Strukturmomente bis heute fortbestehen. Aber nicht so sehr diese, mit höchster Brisanz in unsere Gegenwart verweisenden Fragen organisieren die Debatte, als vielmehr die Apologie der eigenen Kontinuitätslinien (z.B. bürgerlicher vs. sozialistischer Pädagogik), die nichts Verstörendes mehr zu entdecken erlaubt, dafür sich aber der Legitimation der eigenen Fragestellung versichert.

Mittelbar wird die Detailfrage, welche Rolle die Gründerväter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik um das Jahr '33 spielten, wie es war, als die *Erziehung* unter Druck geriet und die Herausgeber überlegten, was zu tun sei, zur Kardinalfrage von Schuld oder Unschuld der Pädagogik stilisiert, weil es den Kritikern der gegnerischen Exegeten der diesbezüglichen Briefwechsel um die moralische Frage des Versagens der bürgerlichen Pädagogik schlechthin geht. So unabweisbar diese moralische Fragestellung ist, sie wird leider so exponiert, daß sie vom Angegriffenen vorschnell abgewehrt werden kann (vgl. zuletzt Leschinsky 1989). Um der Moralisierung zu entgehen, wird das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse möglichst deutlich hervorgehoben. Erst in der von Wissenschaft *gebotenen sein sollenden* Distanz zu einem »moralischen Anliegen« glauben Herrmann, Leschinsky oder Tenorth der Wahrheit auf die Spur kommen zu können. Dieses Argument wiederum können die so in ihrer Auffassung der Profession Getroffenen nicht gelten lassen und beteuern deshalb ihre eigene Wissenschaftlichkeit und kritisieren die mangelnde moralische Sensibilität in der Wissenschaftsdefinition ihrer Kritiker. Die Polarisierung treibt eine Pointe hervor, die gleichermaßen von Tenorth wie von Adalbert Rang oder Hans-Jochen Gamm gesehen wird, freilich mit unterschiedlichen Konsequenzen. Es gibt gegen alle Beteuerungen diese zuweilen als Last empfundene Einheit von praktischen und empirischen bzw. theoretischen Fragen just bei diesem Thema solange, wie es sich einer partikularen Moralisierung genauso wie einer theoretischen Objektivierung der »Tatsachen« entzieht: »Vor allem habe ich gelernt, daß die Vergangenheit von Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft nicht allein als Forschungsproblem behandelt werden kann, ohne z.B. das zentrale Mißverständnis auszulösen, der Historiker wolle die moralische Bewertung und Verurteilung des Nationalsozialismus und der Praxis seiner Erziehung ausblenden. Der analysierende Blick ist angesichts moralisch-pädagogischer Ansprüche offenbar nicht nur schwer erträglich, sondern anscheinend gar nicht möglich, weil die Überlieferung noch zu schmerzlich gegenwärtig ist, als daß sie schon Thema spezialisierter historischer Forschungsanstrengungen sein könnte« (aus Heinz-Elmar Tenorths Antwort auf seine Kritiker in der ZfPäd 2/89, S.262). Die Einheit der Motive legt Tenorth hier als eine der Momente der Sache so aus, als ob sie in der Zeitgenossenschaft begründet wären. Aber stellt das Mitleiden mit den Opfern nicht primär die Frage nach unserem Erinnerungsvermögen, das aus der moralischen Empfindlichkeit gespeist ist (vgl. Walter Benjamins Geschichtsphilosophische

Thesen)? Hat in diesem Falle Zeitgenossenschaft wirklich mit einer Nähe zu den Opfern zu tun? Geht es nicht oft schlichter um die eigene politische Legitimation und mit ihr ganz so wie in der Politik selbst (siehe oben) um die Besetzung moralischer Autorität und damit (noch) um Macht, letztlich um die *richtige Instrumentalisierung* der Geschichte? Es ist eine akademische Illusion zu glauben, wissenschaftliche Aussagen über die Struktur historischer Vorgänge seien erst möglich, wenn die ihnen inhärenten moralischen Fragen ausgeblendet werden (vgl. Rainer Bremer, Wann ist die Kritik an der Wirklichkeit zugleich Wissenschaft? Zur normativen Begründung der Kritik in kritischer Gesellschaftstheorie und Pädagogik, *PuG-Flugschrift* 4).

Karl Löwith berichtet in seiner Schrift *Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933* (Stuttgart, 1986, S. 113) über das Auftreten Sprangers 1937 als Festredner in Japan. Ob stimmt, was er über Sprangers Loblied auf die Achse Berlin-Tokio oder dessen Transposition des nordischen Heldenmenschen auf den fernöstlichen berichtet, wäre mit Blick auf Dokumente zu überprüfen. Wissenschaft kann sich darin nicht erschöpfen. Eine moralische Frage enthält die Nachricht über Spranger per se. Interesse an der historischen Verifikation der Löwithschen Aussage entsteht erst vor dem Hintergrund, das moralische Problem besser zu verstehen und erklären zu wollen, welches auf diese Weise zutage getreten ist. Das aber wiederum kann nur gelingen, wenn es als Thema einer Untersuchung und nicht als Beispiel für Versagen aufgegriffen wird. Wer das nicht beachtet, besorgt gegen die eigene Absicht die fortschreitende Tabuisierung der Geschichte und damit die Verschleierung der aktuellen Zustände, in denen es um ähnliche Probleme geht. (Gerade lese ich wie zur Bestätigung die Zitation Löwiths bei W. Keim und A. Leschinsky in der Nummer 2 der *Neuen Sammlung*. Für Keim ist Löwiths Bericht Beleg für das Versagen, während Leschinsky in ihm auch den Beleg dafür findet, daß Spranger in den Augen Löwiths eben auch mutig war, als er nach den ersten Aktionen gegen die Juden sein Rücktrittsgesuch öffentlich machte.)

Wieder sei die Kritik gleichsam an die eigene Adresse verlängert. Wer die Versachlichung der historischen Forschung mit dem Hinweis auf die Gefahr der Neutralisierung von politischer Verantwortung bekämpft, unterliegt noch einmal der Gefahr einer theoretisch unproduktiven und damit für Kritik folgenreichen Projektion. Der Wunsch, daß der Faschismus nicht gewesen wäre, gepaart mit der Hoffnung, er möge sich nicht wieder ereignen, treibt das Nachdenken in die Richtung der Suche nach Tätern und Verantwortlichkeiten, und zwar jenseits der allererst zu klärenden Frage nach den strukturellen Bedingungen für die Barbarei. Es findet sich bei den älteren Kritikern der »historischen Relativierer« zwar eine aus der Erfahrung des Faschismus gespeiste und damit anders motivierte Suche nach persönlicher Verantwortung als etwa in meiner eigenen Generation (die die eigenen Väter in den internationalen Brigaden suchte und sie in der Wehrmacht als dekorierte Kämpfer fand). Wer es sich aber zu einfach mit der Mitschuld und Verstrickung macht, indem er sie beim Opportunismus und fehlendem Einspruch oder Märtyrertum der Hauptakteure personalisierend festmacht, der kann letztlich nur Schuld feststellen, zu Erklärungen des Unheils stößt er nicht vor. Implizit hat er die Ursachen als Schuld verortet, als wenn die jeweiligen Akteure die Wahl zwischen gut und böse so gehabt hätten, daß ihr Handeln ebensolches hätte bewirken

können. Gerade der materialistisch argumentierenden Linken stünde es gut an, sich zu vergewissern, welche strukturellen Bedingungen den Faschismus, spezieller jene »Unpädagogik« haben möglich werden lassen. Das aber ist nicht allein mit der Kritik am subjektiven moralischen Versagen der bürgerlichen Schichten zu erklären, und, das will mir das wichtigste an der Sache scheinen, es ist nicht als Erklärung zu haben, ohne die inhaltliche Trennung zwischen direkter Barbarei und den vielen mittelbaren Bedingungen für sie. Von der Barbarei sind wir 1945 befreit worden, deswegen aber noch nicht von der Gefahr eines Rückfalls. »Daß der Faschismus nachlebt; daß die vielzitierte Aufarbeitung der Vergangenheit bis heute nicht gelang..., rührt daher, daß die objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen fortbestehen, die den Faschismus zeitigten. Er kann nicht wesentlich aus subjektiven Dispositionen abgeleitet werden. Die ökonomische Ordnung und, nach ihrem Modell, weithin auch die ökonomische Organisation verhält nach wie vor die Majorität zur Abhängigkeit von Gegebenheiten, über die sie nichts vermag, und zur Unmündigkeit. Wenn sie leben wollen, bleibt ihnen nichts übrig, als dem Gegebenen sich anzupassen, sich zu fügen; sie müssen eben jene autonome Subjektivität durchstreichen, an welche die Idee der Demokratie appelliert, können sich selbst erhalten nur, wenn sie auf ihr Selbst verzichten. ...Die Notwendigkeit solcher Anpassung, die zur Identifikation mit Bestehendem, Gegebenem, mit Macht als solcher, schafft das totalitäre Potential« (Adorno 1963, S. 139).

Diesem indirekten Fortbestehen von Bedingungen jener greuelreichen Geschichte widmet sich m.W. der wissenschaftliche Diskurs bislang nicht.

IV

Wer nicht nur die wissenschaftliche Diskussion verfolgt, sondern z.B. registriert, was sich in Lehrerzeitschriften abspielt, dem fällt auf, daß das Thema der »zweiten Schuld« und der pädagogischen Implikationen und Voraussetzungen für den Faschismus momentan gerade von praktisch ambitionierten Pädagogen vorgetragen wird, die damit wiederum mittelbar auf den Historikerstreit reagieren.

Es gehörte zum Kern der Identitätsbildung der 68er-Generation, damalige Erscheinungen der bundesdeutschen Wirklichkeit als faschistisch oder faschistoid zu kennzeichnen. Das reichte hinunter bis zum entsprechend bezeichneten Protest gegen einen Parkwächter, der ein Auto hat abschleppen lassen, weil der Besitzer keine Parkplakette besaß, und wurde schließlich gegen die Protestbewegung gerichtet, indem ihr, Duplizität des Fehlgriffs oder Retourkutsche, von prominenter Seite der Vorwurf des »Linksfaschismus« gemacht wurde. Man erinnere sich an so manche menschenverachtende Parole dieser Jahre! Mahnend ist dagegen immer wieder betont worden, es käme einer Verharmlosung des NS-Regimes gleich, jede autoritativ gefärbte Verhaltens- und Reaktionsweise mit dem Etikett des Faschismus zu belegen. Inzwischen scheint man sich diese Analogiebildung abgewöhnt zu haben. An die Stelle des summarischen Faschismusvorwurfs ist der engere und zugleich bedrängendere Auschwitzverweis getreten. Mit dem Faschismus-Vorwurf war nur in seltenen Fällen der Judenmord gemeint. Krieg und Diktatur verblissen heute etwas gegenüber der aktualisierten Erinnerung an den Holocaust.

In den angesprochenen Lehrertexten wird immer zweierlei zugleich versucht. Einmal geht es den Schreibern darum, aktuelle Erscheinungen der pädagogischen Wirklichkeit darauf hin zu betrachten, welche von ihnen auf Elemente der Barbarei verweisen, direkt oder indirekt. Zum anderen geht die Zitation des Adornoschen Diktums, daß das oberste Gebot der Erziehung heute darin bestehen müsse, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, von der alten Nutzenanwendung im Sinne der aufklärenden Thematisierung des Judenmordes im Unterricht über zu einer mittelbaren: Welche Strukturen von Schule und Unterricht lassen im nachhinein erklären, warum es bis zu Auschwitz kommen konnte? Was nach diesem Gedankenmodell festgestellt wird, erheischt selbstverständlich politische Veränderung. Damit wird die Zitation von Auschwitz Teil eines bildungspolitischen Kampfes um eine bessere Pädagogik, und mit dieser Form der Nutzenanwendung der Geschichte entsteht die Möglichkeit einer doppelten Abwehr, die gegenüber dem Grauen und die gegenüber der terra incognita der Schule; des bereitwilligen Konsums der Ungeheuerlichkeit der Beziehung von Auschwitz und Schulalltag als ein neues und nur zu Beginn radikal wirkendes Element der Kritik oder der erschrockenen Kritik an der Instrumentalisierung des Ungeheuerlichen für einen damit inkommensurablen politischen Zweck. Zwei Beispiele seien dafür gegeben: ein mißglückter Versuch der Zitation und Belehrung sowie ein politisch wirkungsvoll genutzter.

In Zeiten der Stagnation der Haushaltsmittel, ja ihrer Zurückführung und der bereitwilligen Hinnahme der Einschränkungen im Bildungswesen haben die konventionellen Protestrufe keine Chance auf öffentliche Resonanz. Die entsprechende Erfahrung mag eine Lehrergruppe dazu bewogen haben, ihre Wut über einen Erlaß zur Größe von Klassenbildungen dramatisch zu artikulieren. »Damit das Wort von der Erziehung nach Auschwitz nicht leere Phrase bleibt, fordern wir als einen wesentlichen Beitrag mit Nachdruck: Kleinere Klassen – mehr Lehrer/innen!«

Die Lehrergruppe hatte kurz vor ihrer öffentlichen Stellungnahme das ehemalige KZ Auschwitz besucht und in einer »Nachbereitung dieser Fahrt« sich gefragt, welche Konsequenzen aus dem Gesehenen für ihre konkrete Arbeit gezogen werden müßten. »Erziehung zur Selbständigkeit, zu verantwortlichem Handeln, Ausbildung von Ich-Stärke bei gleichzeitiger Befähigung zum sozialen und solidarischen Umgang miteinander« seien die pädagogischen Ziele bzw. Mittel, um eine Wiederkehr des Grauens unmöglich zu machen. Die Ableitungskette wird dann fortgesetzt, indem die kleine Klasse als Bedingung der Möglichkeit, die Ziele zu erreichen, herausgestellt wird. So betrachtet erscheint es als logische Folgerung aus dem obersten Prinzip der Erziehung, daß gegen den Klassenbildungserlaß gekämpft werden muß. Da sich ein solcher Kampf auf jenes Diktum Adornos als obersten Bezugspunkt für pädagogische Arbeit beruft: Warum sollte es dann nicht deutlich benannt werden? Die Lehrerzeitung bewertete diese Überlegung als eindruckliches Beispiel für politische Bildung. Wahrscheinlich war man in der Redaktion positiv erschrocken über die mögliche Dimension eines ansonsten zum bildungspolitischen Kleingeld gezählten Streitfalls.

Einige Nummern später antwortete ein Leser der Zeitschrift (Georg Michael Schopp) unter der Überschrift »Wider die unerträglich leichtfertige Rede von

Auschwitz« (NDS 4/89) auf die im Lehrertext herausgehobene Begründung für die kleine Klasse, indem er demonstrierte, daß jenseits aller guten Absichten die Argumentation der Lehrer als Beleg für geringe politische Bildung angesehen werden müßte. Ohne auf den mißglückten Deduktionszusammenhang direkt einzugehen, rekapitulierte er knapp die historischen Voraussetzungen großer und kleiner Klassen und erinnerte an die Prinzenerziehung der militärischen Führungskader, deren humane Gesinnung im Sinne der Lehrergruppe wohl mehr als nur bezweifelt werden muß. Daraus leitet nun Schopp ab, daß »bei der Suche nach Ursachen sowohl für die autoritäre Anfälligkeit der deutschen Schulen als auch für das nur geringe Widerstandsvermögen gegen das Unrecht« die »Klassengrößen nichts beitragen« können. Und weil das so sei, kritisiert der Autor die Lehrer, daß leichtfertig »aus dem Schrecken der Lager die kleine Münze geschlagen wird, mit der im politischen Geschäft alle Tage gewechselt wird«. Wenn also der Rekurs auf Auschwitz, dann nur dort, wo das eigene Thema an das zitierte heranreicht! Es gibt gegenwärtig keine pädagogische Problematik, die dann noch mit Bezug auf Auschwitz diskutiert werden könnte, es bliebe nur die Thematisierung des Holocaust im Unterricht. Der positive Sinn des von den Lehrern vorgenommenen Bezuges lag wohl nicht in der These, daß die durch den Erlaß erzwungene große Klasse rückwärts gewandt Auschwitz verursacht hätte, daß vielmehr eine Gesellschaft, die sich heute nicht zuletzt dadurch definieren will, zukünftige Barbarei unmöglich zu machen, der Schule die Möglichkeiten eröffnen müsse, so intensiv mit den Kindern zu arbeiten, daß diese nicht aus der Schule mit »Mentalitätsstrukturen« (Schopp) entlassen werden, die sie anfällig werden lassen für jede neue Barbarei (vgl. den Anteil der Rep-Wähler und Sympathisanten unter den jungen Leuten.). So interpretiert, ist der Text der Lehrergruppe weder ein Dokument der politischen Bildung, denn er analysiert sein Anliegen nicht, noch ist es eines, das umgekehrt abgewehrt werden kann mit dem Hinweis, daß »Lehrer das Lager und die Opfer nicht für Gewerkschaftspolitik instrumentalisieren dürfen.«

Zugegeben, die vorgenommene Bezugnahme ist undifferenziert und mißverständlich, wie alles, was tagespolitisch zu diesen Dingen gesagt werden kann. Vor allem ist das Zitat von Auschwitz zu eng auf ein Element der Schule bezogen, eben jenes, das nach der Rückkehr aus Polen und der Auswertung des Besuchs im ehemaligen Vernichtungslager zufällig als erstes politisch auffiel. Das aber erklärt noch nicht zureichend, warum der sich selbst unter Adornos Diktum stellende Kritiker nicht korrigierend half, die von den Lehrern aufgeworfene Frage zu bearbeiten, sondern jeder »Instrumentalisierung« die Legitimität abstritt. Da nun mit Brief und Gegenrede die Kontroverse ausgereizt war, tat sich in dieser Sache nichts weiter.

Anders war dies im zweiten Fall, der im Frühjahr das größte Bundesland erregte und der ausführlicher erzählt werden muß, damit das Lehrstückhafte seiner politischen Dynamik nachvollzogen werden kann.

Auf einer bildungspolitischen Konferenz hatte sich einer der Ziehväter der aktuellen, die bildungspolitische Diskussion beherrschenden Gesamtschulgründungsbewegung auf dem Lande überrascht innerparteilicher (SPD) und innergewerkschaftlicher (GEW) Gegnerschaft gegenübergesehen. Beschlüsse waren gefaßt

worden, die von ihm als Kampfansage gegen die Gesamtschulerrichtungspolitik verstanden werden mußten: Kleine Gemeinden können nur kleine Gesamtschulen haben! Die Gegner forderten mehr Züge als in vielen Orten zustande kommen können. Jede Gesamtschule sollte weiterhin eine eigene gymnasiale Oberstufe haben, was ebenfalls als Verhinderung der Gründung von dörflichen Gesamtschulen interpretiert werden konnte. Schließlich ausgerechnet CDU-Gemeinden machten nun eine Gesamtschul-Politik, die sie vordem energisch bekämpft hatten. Bei solchen Voraussetzungen »fliegen« im politischen Raum »die Fetzen«, so auch in diesem Fall. Hin und her wurde polemisiert, und in diesem Zusammenhang beschimpfte der Schulentwicklungsplaner die anwesenden Gymnasialvertreter u. a. als diejenigen, die dem selektiven Schulsystem mehr Legitimation zuführen, als dies je ein Philologenverbandsfunktionär tun könnte. Später, als das als Entgleisung in Briefen zitiert wurde und zirkulierte, »legte« der Angegriffene in einem persönlichen Schreiben an einen Parteifreund »noch etwas drauf«. Er erklärte und entschuldigte seine Erregung mit seinen »Zuwendungsmotiven für die Bildungsreform«. Ganz ähnlich wie jene Lehrergruppe rekurrierte er auf die »Erziehung nach Auschwitz« und schrieb dann: »Wenn man über den Ettersberg bei Weimar fährt und nach Buchenwald will, hat man beides plötzlich im Blick, Schiller, Goethe und Weimar, die Stadt der Aufklärung dort, Buchenwald, den Ort des Holocaustes hier. Beides gehört zusammen, ist untrennbar miteinander in deutscher Geschichte verknüpft. Auschwitz und Buchenwald waren nicht der große Betriebsunfall der deutschen Geschichte. Im deutschen Gymnasium finden sich Elemente von beidem, der Aufklärung und von Auschwitz, wieder.« Und er spitzt noch zu: »...in der Person des deutschen Philologen sind Elemente von beidem aufs engste verschmolzen«.

Anders als im Fall der Lehrergruppe wurde hier nicht belehrend eingegriffen, sondern unmittelbar politisch, denn es ging ja um etwas (die Gesamtschulgründungen): Die im *persönlichen* Brief mitgeteilten »Zuwendungsmotive« für die Bildungsreform, nach der mittels Gesamtschulen integriert und nicht selektiert werden soll, kursierten bald in den einschlägigen Zirkeln von Partei und Gewerkschaft und lösten zunächst intern, bald auch öffentlich einen Sturm der Entrüstung aus: Aus der SPD wollte man den Autor ausschließen, von gewerkschaftsschädigendem Verhalten war die Rede. Mit dieser Bemerkung habe er so ungeheuerlich die Gymnasiallehrer beschimpft (wie der Arzt und dann das richterliche Urteil den »Soldaten als potentiellen Mörder«), daß er für eine fortschrittliche Reformpolitik zur Belastung geworden sei. Er habe mit seinen in die politische Auseinandersetzung über kleine Gesamtschulen eingeflochtenen Bemerkungen die Opfer verhöhnt, Auschwitz zur Bekämpfung innerparteilicher Widersacher mißbraucht. Wie das bei politisch nützlichen »background-stories« der Fall ist, landete der Brief beim politischen Gegner, der daraus eine Sondernummer des eigenen Kampforgans machte, die an alle Gymnasiallehrer verschickt wurde. »Einer von 150 000 Lehrern« (so der Kultusminister) hatte einen Brief geschrieben, und die Kulturpolitik eines Landes stand für einige Wochen Kopf: Pressekonferenzen, Distanzierungsorgien, klammheimliche Freude. Gespielte Empörung mischte sich unentwirrbar mit echter Betroffenheit. Einige forderten Zurücknahme und Entschuldigung, da sie ansonsten die gemeinsame Geschäftsgrundlage für die weitere Arbeit aufgekündigt

sahen. Anonyme Anrufer bekannten sich als Gymnasiallehrer und wünschten den Autor der Zeilen »ins Gas«. Nach kurzer Zeit ging es weder um die bildungspolitische Sache, die der Briefschreiber ansprechen wollte, noch um die »Aufarbeitung« der dadurch ausgelösten Verletzungen. Die eine Seite bemühte sich darum, den Schaden zu begrenzen, die andere Seite, ihn rhetorisch zu vergrößern und zu nutzen. Suchten CDU-Landespolitiker und die Philologenlobby schon monatelang nach den geeigneten Kampfmitteln, die eigenen Parteifreunde im Dorf wieder »auf Linie« zu bringen, nachdem sie der CDU-Politik ade gesagt hatten, so konnte man nun mit dem »Auschwitz-Vergleich« die kleine Gesamtschule im Dorf bekämpfen. Aus der vermeintlichen Instrumentalisierung für war eine Instrumentalisierung gegen geworden.

Daß im politischen Kontext das nicht anders sein kann, haben wir in den letzten Jahren mit Lehrstücken für unsere »politische Kultur« unaufhörlich beobachten können. Eine öffentliche Diskussion über die »zweite Schuld« ist nur in evangelischen Akademien, nicht in einem politisch geprägten Umfeld, also dort, wo sie diskutiert werden müßte, möglich. Interessant bleibt, näher nachzufragen, warum die zitierte Überlegung, so mißverständlich und ungelenk elegant (s.o. Stilfragen) sie formuliert und eingebracht wurde (werden mußte), selbst innerhalb der sich für sensibel haltenden und sich verantwortlich fühlenden pädagogischen Öffentlichkeit keine Chance auf Aufnahme hatte.

Das hängt zunächst mit dem zitierten Verdikt zusammen, irgendwelche Vergleiche (und Beziehungen) des Monströsen mit dem heute Alltäglichen dürften nicht vorgenommen werden. Noch in dem mit höchstem moralischem Anspruch gleichsam als Pathosformel exponierten Satz, Auschwitz dürfe nicht instrumentalisiert werden – eine fatale Frucht der Habermasschen Einmaligkeitsthese gegen die historisierenden Relativierer –, spezifiziert sich das Phänomen der bürgerlichen Kälte, die das Böse stets bei anderen sucht, und spitzt sich zugleich jenes Tabu zu, das über der Frage steht, was denn nun wirklich die Schule dazu beigetragen habe, die Barbarei zuzulassen, und was entsprechend kritisch im Sinne der Kontinuität des Bildungswesens noch heute an unbewußten und ungewußten Elementen fortbesteht. Wäre Schule dank Aufklärung, dank Bildung und Erziehung, Mittel gegen die Barbarei, hätte diese nicht stattfinden *dürfen*, und, wenn man es nicht so mißverständlich summarisch diskutieren will, weil die Pädagogik ja nicht allein die Anklagebank füllen würde, wären all die kleinen Feigheiten, Dummheiten, Gemeinheiten, Gedankenlosigkeiten, mit denen Menschen schon immer das unmenschliche Getriebe schmieren, nicht möglich. Solche Verhaltensweisen und Einstellungen sind aber nicht in dem Sinne das Thema der Pädagogik, daß diese fragte, was sie selbst denn dazu beitrage. Wo sie davon etwas berührt, richtet sie ihre Aufmerksamkeit nach außen, auf die Brutalität der Fußballfan-Clubs, auf die aggressive Körpersprache der Werbung, auf die Modellfunktion der Horrorvideos, auf das mangelhafte Engagement für soziale Einrichtungen, die Zerstörung idyllisierter alter Lebenswelten usf.

Was aber die Mathematikstunde mit der Gleichgültigkeit und Dummheit, der Englischkurs mit der Aggression oder der Feigheit, die Schule insgesamt mit der Ausbildung jener Verhaltensweisen zu tun hat, darum kümmern sich die Pädagogen

nicht. Statt dessen lehren die Pädagogen die Tugenden, kritisieren sie die Untugenden im Unterricht.

Zurück zum Briefschreiber. Er blieb die Illustrationen für seinen Vorwurf nicht schuldig, sondern erläuterte die Beziehung zwischen Schule und Barbarei. Diese sei nur denkmöglich gewesen unter der Voraussetzung, daß die Bevölkerung das *Prinzip der Selektion* akzeptierte, also den Bruch mit dem Gleichheitsgrundsatz. Wo aber wird das dazu passende Bewußtsein vermittelt? Auch in der Schule, die schon mit dem ersten Schuljahr die Kinder bewertet, mit dem Übergang in unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I, mit der Dichotomie von allgemeiner und beruflicher Bildung. Überall werden Unterschiede begründet, die erlauben, Menschen zu sortieren, aufzuwerten und abzuwerten. Auf diese Weise werden nicht nur konkurrenzfähige Monaden (Träger der bürgerlichen Kälte) durch die Schule produziert, sondern wird eben auch die Selbstverständlichkeit der nachwachsenden Generation vermittelt, mit der die Gesellschaft ihre feinen, weniger feinen, und, wenn es sein soll, eben auch die größten menschenverachtenden Unterschiede vollzieht. Wer protestiert heute gegen die, welche ganz und gar gegen ihre Absicht das fatale Vorbild der Ahnenerforschung bei den Ausländern adaptieren, die anlässlich der Wahlrechtsfrage siebenfach oder achtfach in ihrer Menschenwürde und Nähe zum deutschen Volkskörper unterschieden werden sollen, wobei das Verrückte eben darin besteht, daß solche Unterscheidungen der Integration, nicht der Ausschließung dienen sollen?

Ein Schulsystem nun, das Selektion betreibt und dafür ein bürokratisches, Menschen sortier- und verwaltungsfähig machendes System von Regeln produziert, ist – ob es das will oder nicht – Teil einer Maschinerie, die erneut in die Barbarei explodieren kann, wenn nur die spezifischen Umstände hinzutreten. Denn die Menschen verarbeiten das Grundprinzip der Barbarei, die bürokratisch geregelte und ideologisch unterfütterte Unterscheidung von Mitmenschen nach ihren Rechten und ihrer Würde, in den sie prägenden Schuljahren als selbstverständlichen und gerechten Vorgang. Indem nun viele Kritiker des Briefschreibers empört aufschrien und sich dagegen wehrten, mit KZ-Wärtern auf eine Stufe gestellt zu werden (was gar nicht behauptet wurde), bewiesen sie unfreiwillig das – trotz ihrer wahrlich mißverständlichen Pointierung und Situierung – relative Recht der Kritik. Warum? Nicht um die Unfähigkeit zum Trauern geht es, nicht um die Aufarbeitung des Versagens eines Berufsstandes, sondern um die Fähigkeit zur aktualisierenden Selbstkritik, die mit dem notorisch reinen Gewissen bricht, schon wegen der guten Absichten gäbe es einen himmelweiten Unterschied zu den bösen Menschen.

IV

Pädagogen, Lehrer wie Erziehungswissenschaftler, sind durchweg zunächst in ihrem Menschenbild und Selbstbild positiv gestimmt. Sie wollen traditionell das Beste für die nachwachsende Generation. Wären sie sich in ihrem Wollen und ihrem Tun wirklich sicher, würden sie die Unverhältnismäßigkeit der Beziehung von Gymnasium und Auschwitz mit Kopfschütteln, ja mit Unverständnis quittieren, so als wäre eine Übersetzungshilfe notwendig. Der Aufschrei ist auch Zeichen für die labile Berufsidentität. Positiv könnte man meinen, darin bewiese sich im psychoanalytischen

Sinne Abwehr und damit die Ahnung von eigener Verstrickung, ganz so wie Adorno das mit den »Tabus über dem Lehrberuf« verstanden wissen wollte. Um die guten Absichten ging es dem Briefschreiber nicht, genauso wenig wie die Kritische Theorie sich mit der immer wieder neuen Aneignung der besseren Möglichkeiten beschäftigte. Sie trieb an, sich darüber aufzuklären, warum nicht nur die guten Absichten ohnmächtig sind, sondern – schlimmer noch – die Menschen ihren Beitrag aktiv dazu leisten, daß das Unheil als Möglichkeit fortbesteht. Was aber als Appell zu theoretischer Aufklärung hätte verstanden werden können, wurde umstandslos als moralischer Vorwurf bewertet und damit erledigt.

Erst wenn es »ganz dicke kommt«, lassen sich die Verdrängungsleistungen nicht mehr aufrecht erhalten. Ein Bielefelder Erziehungswissenschaftler berichtete kürzlich sichtlich verstört davon, daß einige der Schüler, die sein Projekt »Neofaschismus« im Politikunterricht mitgemacht hatten, anschließend für die DVU Plakate klebten.

Solche Erfahrungen zwingen, wie das dazu passende Symposium der GEW zu »Rechtsextremismus und Neofaschismus – Aufgaben für die schulische und außerschulische Pädagogik« gerade belegte, dazu, die Rede von der relativen Autonomie der Pädagogik noch einmal zu relativieren. Schule ist eine gesellschaftliche Veranstaltung mit einschlägig fixierten Funktionen. Die Bildungssoziologie spricht in ihrer nüchternen Sprache unverblümt und zugleich naiv von der Selektionsfunktion, der Qualifikationsfunktion und der Legitimationsfunktion. Dabei ist die Pädagogik nicht einfach fremdbestimmtes Opfer gesellschaftlicher Aufgabenzuweisungen, sondern selbst, wie es heißt, systemisch Träger des Reproduktionszusammenhanges. Der kritische Sinn der relativen Autonomie läge darin, den eigensinnigen und eigenständigen Leistungen nachzuforschen, die es der Pädagogik erlauben, ihre Aufgabe zu erfüllen. Ohne den Erfolg der spezifisch verwirklichten instrumentellen Vernunft vor allem in der Didaktik, ohne die real produzierte universelle Halb-bildung, das partielle Expertenwissen der einen und die Depravierung des demokratischen Bewußtseins der anderen, ohne Vergesellschaftung durch Schule anstelle einer Erziehung zur Mündigkeit wäre die Pädagogik heute nicht ein eigenständiges System, in das zig Milliarden Steuergelder fließen. Die Pädagogik sorgt selbst dafür, daß das in ihr verborgene emanzipative Potential nicht entbunden wird. Sie braucht nicht erst dazu gehalten zu werden.

In diesem Sinne haben die Autoren des ersten Briefes gegen ihren Kritiker recht. Die Unterstellung der Pädagogik unter das Ziel, Auschwitz dürfe nicht noch einmal sein, wird erst glaubwürdig, wenn die Würde der Opfer aufgehoben wird in der Verhinderung zukünftiger, wo immer das sein kann. Pädagogen hätten dafür nicht zuletzt der Frage nachzugehen, wo sie trotz ihrer guten Absichten Wirkungen durch die Affirmation bestehender Strukturen entfalten, die zukünftige potentielle Opfer möglich machen. Würde das aus der tagespolitischen Auseinandersetzung folgen, wäre die Instrumentalisierung der Barbarei nicht nur gerechtfertigt, sondern wo immer möglich zu wiederholen. Solange aber nur die aufgewiesene Nutzung sich durchsetzt, stellt sich die Frage, ob das Schweigen nicht besser wäre, eröffnet es für Trauer doch mehr Möglichkeiten als das aufgeregte Reden, das das eigene Thema längst verloren hat.

Ausgewählte Literatur

- Adorno, Th. W.: Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Ders., Eingriffe. Frankfurt am Main 1963. S. 125–146.
- Augstein, R. (Hg.): 100 Jahre Hitler. Hamburg 1989. (Spiegel Spezial).
- Herrmann, U. / Oelkers, J. (Hg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1988. (22. Beiheft der ZfPäd).
- Jens, W.: Ungehaltene Worte über eine gehaltene Rede – Wie Philipp Jenninger hätte reden müssen. Die Zeit vom 18. 11. 1988.
- Keim, W.: Pädagogik und Nationalsozialismus. In: Neue Sammlung 2, 1989. S. 186–208
- Leschinsky, A.: Einen Schritt vorwärts, zwei Schritte zurück? in: Neue Sammlung 2, 1989. S. 209–225
- Lingelbach, K.-Ch.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim 1970.
- Löwith, K.: Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933. Stuttgart 1986.
- Neue Deutsche Schule: Erziehung nach Auschwitz – Klassenbildungserlaß: Negatives Signal! In: NDS 1, 1989.
- Schopp, G.M.: Wider die unerträglich leichtfertige Rede von Auschwitz. In: NDS 4, 1989.
- Tenorth, H.-E.: Erziehung und Erziehungswissenschaften von 1930–1945 – Über Kontroversen ihrer Analyse. In: ZfPäd 2, 1989. S. 261–280.
- Türcke, Ch.: Darüber schweigen sie alle. Tabu und Antinomie in der neuen Debatte über das dritte Reich. In: Ders.: Gewalt und Tabu. Lüneburg 1987. S. 26–45.
- Wieser, H.: Tod eines Pianisten. In: Der Spiegel 51, 1987.